

Knebel, Ulrich von

"Sprache kompetent fördern": Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus?

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern*. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 182-188



Quellenangabe/ Reference:

Knebel, Ulrich von: "Sprache kompetent fördern": Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern*. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 182-188 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118839 - DOI: 10.25656/01:11883

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118839>

<https://doi.org/10.25656/01:11883>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↑ vernetzt ↑ innovativ ↑

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?.....	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

„Sprache kompetent fördern“:

Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus?

1 Zur Notwendigkeit einer Bestimmung sprachbehindertenpädagogischer Kompetenz

„Sprache kompetent fördern“ – das klingt beim ersten Hinhören irgendwie anspruchsvoll, es schwingt ein fachlicher Anspruch mit, vielleicht sogar Professionalität? Aber wer fördert nicht alles Sprache und tut das auf seine Weise kompetent! Das gilt nicht nur für sprachbehindertenpädagogische Fachkräfte, für Logopädinnen, für Atem-, Stimm- und Sprechlehrerinnen, für Patholinguisten, für Phoniater und für Sprechwissenschaftler, um nur einige Berufsgruppen zu nennen. Es gilt auch für andere Berufsgruppen wie Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte, ebenso für Nichtprofessionelle wie insbesondere die Eltern – sie alle fördern Sprache, und dies in der Regel auch kompetent. Schon deshalb scheint es geboten, das sprachbehindertenpädagogische Selbstverständnis zu schärfen, ihm ein unverwechselbares Profil zu verleihen und so die Grundlage für eine fachliche Identität zu schaffen.

Bedeutsam erscheint eine Klärung aber auch im Hinblick auf die aktuelle Reform des Schulwesens in Deutschland: Mit der Entwicklung Inklusiver Schulen und der Abschaffung von Förderschulen stellt sich verstärkt die Frage, wie – und von wem (!) – eine qualifizierte sonderpädagogische Förderung in der Inklusiven Schule umgesetzt werden kann und soll. In Niedersachsen zum Beispiel verweist die Landesschulbehörde im Dialog mit den Schulen ausdrücklich darauf, dass eine alleinige Zuständigkeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen für sonderpädagogische Förderung in den Schulen nirgendwo festgeschrieben sei, somit auch Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Kompetenz für diese Aufgabe herangezogen werden könnten. Um so wichtiger ist vor diesem Hintergrund eine fundierte und differenzierte Bestimmung von Qualitätsmerkmalen sonderpädagogischer respektive sprachbehindertenpädagogischer Kompetenz, die auch als Standard in der Inklusiven Schule Gültigkeit beanspruchen können. So ließe sich ein fachlich begründetes Kompetenzprofil formulieren, das Professionalität sprachbehindertenpädagogischer Förderung in der Schule definiert und dessen Umsetzung praktisch zwar nicht sicherstellen kann, aber zumindest konkrete Prüfkriterien liefert.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für aktuelle Bestrebungen der Lehrkräftebildungsreform. In den Bundesländern werden derzeit höchst unterschiedliche Lehr-

amtsstudiengänge konzipiert, in denen die traditionellen sonderpädagogischen Fachrichtungen teilweise als eigenständige erhalten und teilweise zu „crosskategorialen“ Fachrichtungen verschmolzen werden, nicht selten in Verbindung mit einer drastischen Reduktion des Studiumumfangs. In Berlin beispielsweise erwägt die Senatsverwaltung auf dem Wege einer Lehramtszugangsverordnung drastische Einschnitte: Nach der derzeit geltenden Entwurfsfassung können die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Emotional-soziale Entwicklung“ und „Sprache“ nur noch in Zweierkombination im Umfang einer Fachrichtung studiert werden, was faktisch einer Halbierung des Studienvolumens gleichkommt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014). Zur Diskussion steht hier im Kern die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik (und im Konkreten: im Förderschwerpunkt Sprache) zukünftig benötigen und wie sie diese erwerben können. Im Unterschied zu einer bildungspolitischen Perspektive kann diese Frage aus einer fachlichen Sicht nur beantworten, wer auf ein gesichertes und begründbares Kompetenzprofil zurückgreifen kann. Auch deshalb ist es dringend geboten, fachliche Standards sprachbehindertenpädagogischer Kompetenz zu formulieren.

Und schließlich wäre dies ebenfalls hilfreich für eine Bestimmung vordringlicher Fortbildungsbedarfe. Auch wenn eine Ausrichtung des Fortbildungsangebotes an der Nachfrage zweckmäßig ist, könnte dies sinnvoll ergänzt werden durch eine Bestandsaufnahme, die offen legt, welche Kompetenzen die sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit ausmachen und inwieweit diese Kompetenzen praktisch entwickelt sind beziehungsweise hinsichtlich welcher Kompetenzen Fortbildungsbedarf besteht.

Voraussetzung für eine Verfolgung der genannten Zwecke wäre aber eine Klärung der Frage, was eigentlich sprachbehindertenpädagogische Kompetenz ausmacht. Ein Vorschlag zur Beantwortung wird nachfolgend zusammengefasst.

2 Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Professionalität

Auf der Suche nach förderschwerpunktspezifischen Qualitätsmerkmalen lassen sich in der Fachliteratur grundlegende Anknüpfungspunkte finden. Dazu gehören die vom Verband Sonderpädagogik e.V. (2008) vorgelegten „Standards der sonderpädagogischen Förderung“, die allerdings förderschwerpunktübergreifend angelegt sind und die Spezifität sprachbehindertenpädagogischer Professionalität nicht erfassen können. Glück & Mußmann (2009) reflektieren sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Inklusiven Schule und hinterfragen dabei insbesondere Kernbegriffe inklusiver Pädagogik sowie institutionelle Aspekte. Theisel & Glück (2011; 2012) referieren aus einer Lehrkräftebefragung resultierende Qualitätsmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts, wobei allgemeine und fachrichtungsspezifische ineinander übergehen.

Die nachfolgende Zusammenfassung von insgesamt zehn Qualitätsmerkmalen sprachbehindertenpädagogischer Professionalität bezieht sich auf eine veröffentlichte Antrittsvorlesung (von Knebel, 2013a). Begründet werden die vorgeschlagenen Qualitätsmerkmale dort aus drei Perspektiven: erstens aus einer fachgeschichtlichen Analyse zentraler Errungenschaften der Sprachbehindertenpädagogik, denn sie liefern wichtige fachliche Grundlagen für Theorie und Praxis der Gegenwart, zweitens aus einer Analyse schulverwaltungsrechtlicher Vorgaben der Kultusministerkonferenz, denn sie repräsentieren länderübergreifende Eckpfeiler sonderpädagogischer Förderung im Praxisfeld Schule und drittens aus professionalitätstheoretischer Perspektive, denn auf dieser Grundlage lässt sich der Anspruch sprachbehindertenpädagogischer Professionalität theoriegeleitet bestimmen und erziehungswissenschaftlich einordnen. Aus Gründen des vorgegebenen Umfangs kann in diesem Beitrag nur eine sehr knappe und begründungsfreie Zusammenfassung gegeben werden, ausführlichere Darstellungen finden sich an anderer Stelle (von Knebel, 2013a; 2013b).

Sprachbehindertenpädagogische Professionalität kann demnach gekennzeichnet werden durch folgende Qualitätsmerkmale:

2.1 Sprachwissenschaftlich qualifizierte Beschreibung

Sprachwissenschaftliche Kompetenz zählt zu den ganz basalen Grundlagen, weil nur mit ihrer Hilfe die sprachlichen Besonderheiten kindlicher Äußerungen erfasst und dokumentiert werden können. Die Anforderungen an diese Kompetenz sind vielleicht nicht sehr tiefgründig, aber sehr umfassend, denn sie betreffen orientiert an den linguistischen Strukturebenen phonetische, phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und lexikalische Aspekte.

2.2 Sprachdiagnostische Fundierung

Für einen individuellen Zuschnitt sprachlicher Förderung reicht eine linguistisch angemessene Beschreibung kindlicher Äußerungen nicht aus. Solche Beschreibungen müssen auch analysiert und systematisch geordnet und beurteilt werden. Dafür, wie auch für die Erhebung kindlicher Äußerungen bedarf es sprachdiagnostischer Kompetenz. Sie umfasst einerseits konzeptionelle Grundlagen (Welche Informationen werden für welchen Zweck erhoben?) und andererseits methodisches Handlungswissen (Wie können Informationen gewonnen und beurteilt werden?).

2.3 Sprachentwicklungsorientierung

Sprachentwicklungsorientierung bedeutet zweierlei: erstens die Kenntnis und Nutzung spezifischer Sprachentwicklungstheorien wie zum Beispiel phonologische und grammatische Entwicklungstheorien, um auf dieser Grundlage bestimmen zu können, wo ein Kind gemessen an der üblichen Entwicklung aktuell steht und was gemessen daran seine nächsten Schritte im Erwerb von zum Beispiel grammatischen oder pho-

nologischen Formen sein können. Zweitens die Fähigkeit zur Beobachtung und Analyse individueller Sprachentwicklungsverläufe, um erkennen zu können, welche sprachlichen Gegebenheiten sich ein Kind gerade aneignet, um es dabei unterstützen zu können.

2.4 Methodische Angemessenheit

Methodische Kompetenz ist in der Sprachförderung erstens erforderlich, weil nicht jeder sprachliche Lerngegenstand mit einer beliebigen Methode vermittelt werden kann. So können zum Beispiel phonologische Oppositionen nicht durch die Methode des Nachsprechens herausgearbeitet werden. Zweitens eignet sich nicht jede Methode für jedes Kind. Methoden der Sprachförderung müssen daher sowohl dem sprachlichen Gegenstand als auch dem zu fördernden Kind angepasst werden.

2.5 Handlungs- und Lebensweltorientierung

Weil der Erwerb und Gebrauch von Sprache nicht um der Sprache willen erfolgt, sondern in subjektiv bedeutsame Sprachhandlungen eingebettet ist, sollten Situationen der Sprachförderung so gestaltet sein, dass sie dem Kind sinnhaftes und bedeutungsvolles Handeln ermöglichen. In pädagogischen Sprachförderkonzepten wird der Wert von Sprachförderung zudem auch daran bemessen, welchen Beitrag sie leistet für eine zunehmende sprachliche Handlungskompetenz des Kindes in seiner Lebenswelt.

2.6 Didaktische Strukturierung

Sprachförderung in Therapie und Unterricht verlangt vielfältige Planungsentscheidungen, die zumindest unter den Anspruch von Professionalität nicht nur getroffen sondern auch begründet werden können müssen. Sprachdidaktische Konzepte liefern hilfreiche Anregungen für eine qualifizierte Auswahl von Sprachförderzielen, sprachlichen Lerngegenständen, Handlungsinhalten, Methoden der Sprachförderung und Medien. Nicht zuletzt strukturieren sie auch mögliche Verknüpfungen von Sprachtherapie und Unterricht. Dabei tragen sie dem Umstand Rechnung, dass Sprache hier nicht nur ein Medium von Lernprozessen sondern zugleich auch ihr Gegenstand ist.

2.7 Bildungszielorientierung

Sprachförderung an Bildungszielen zu orientieren, meint mehr als Sprachfehler zu beseitigen. Sie ist im erziehungswissenschaftlichen Sinne darauf ausgerichtet, dem Kind durch die Sprachförderung zu einer verbesserten Handlungsfähigkeit in seinem Alltag zu verhelfen. Aufgegriffen wird damit auch ein Verständnis von Sprachbehinderung, demzufolge weniger die sprachliche Symptomatik als vielmehr die Einschränkung von kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe maßgeblich ist.

2.8 Erziehungstheoretische Fundierung

Erziehungstheoretische Fundierung bedeutet, dass die Gestaltung von Sprachförderungssituationen nicht nur den Anspruch methodischer Angemessenheit (s. 2.4) erfüllt,

sondern darüber hinaus auch erziehungswissenschaftlich verankert ist. Daraus lassen sich wichtige Grundlagen für die Gestaltung von Sprachfördersituationen gewinnen, etwa unter der Frage, wie das Kind seine sprachlichen Lernprozesse selbst gestalten kann und wie die pädagogische Fachkraft es dabei unterstützen kann.

2.9 Institutionelle Passung

Das neunte Qualitätsmerkmal „institutionelle Passung“ steht für die Anforderung, dass für jede Sprachförderung abhängig von den gegebenen oder herstellbaren Rahmenbedingungen eine geeignete Organisationsform gefunden werden muss. Im Einzelfall wäre beispielsweise begründet zu entscheiden, welchen Beitrag Einzeltherapie, Gruppentherapie, unterrichtsimmanente Sprachförderung und Beratung von Eltern und anderen Bezugspersonen leisten können. Den Hintergrund dafür liefert die allgemeine Erziehungswissenschaft. Sie fragt, wie pädagogische Institutionen beschaffen sein müssen, damit sie geeignete Orte für pädagogisches Handeln sein können. Dabei werden „Institutionen“ nicht etwa als Schulformen, sondern eher im Sinne von Organisationsformen gefasst.

2.10 Zielgruppen- und gegenstandangemessene Beratung

Sprachbehindertenpädagogische Förderung ist geprägt durch ein hohes Maß an Fachlichkeit. Ihre Effektivität hängt aber maßgeblich davon ab, dass sie nicht allein von der sprachbehindertenpädagogischen Fachkraft durchgeführt sondern auch vom Umfeld des Kindes mitgetragen wird. In der klassischen Arbeit der Sprachheilschulen betrifft dies vor allem die Eltern. Sie müssen fachlich beraten werden, damit sie die sprachliche Entwicklung ihres Kindes unterstützen können, ohne damit gleich schon im Sinne des Ko-Therapeuten-Modells zu professionellen Sprachförderern zu werden. In der Inklusiven Schule gewinnt diese Anforderung an Beratungskompetenz eine ganz neue Dimension. Denn Sprachheillehrkräfte verbringen hier viel weniger Zeit in der unmittelbaren Begegnung mit dem Kind und sind deshalb umso mehr darauf angewiesen, dass Lehrkräfte der Regelschule aktiv an der Sprachförderung mitwirken.

3 Ausgewählte Aufgaben einer weitergehenden Professionalisierung

So gesehen kann die Sprachbehindertenpädagogik durchaus ein spezifisches Kompetenzprofil vorweisen, wenngleich eine weitere Professionalisierung geboten scheint. Zu den vordringlichen Aufgaben zählen aus Sicht des Verfassers:

- Reflexion und Diskussion sprachbehindertenpädagogischer Qualitätsmerkmale in Wissenschaft und Praxis (einschließlich einer theoriegeleiteten Systematisierung)
- Weiterbildung von Fachkräften für neuartige Aufgaben in der Inklusiven Schule (insbesondere professionelle Kooperation und Beratung)

- erziehungswissenschaftliche Fundierung sprachbehindertenpädagogischer Diagnostik- und Förderkonzepte (unter besonderer Berücksichtigung lebensweltlicher sprachlicher Handlungsfähigkeit)
- Forderung einer administrativen Bereitstellung hinreichender Ressourcen (unter anderem Lehrkraftstunden, Beratungszeit, Ausstattung mit geeigneten Materialien und Verfahren für Diagnostik und Förderung)

Fazit für die Praxis

Für die Lehrkraft mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache (nicht nur) in der Inklusiven Schule ist diese Frage grundlegend und hat weitreichende Konsequenzen für die alltägliche Praxisgestaltung: Worin genau besteht meine spezifische Aufgabe, und wie kann ich sie kompetent und fachgerecht erfüllen? – Im vorliegenden Beitrag werden zehn Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Professionalität zusammenfassend vorgeschlagen, die als Orientierungsgrundlage einer Beantwortung dienen können. Dazu müssten sie von Fachleuten diskutiert und gegebenenfalls ergänzt und modifiziert werden, um eine handlungsleitende Funktion übernehmen zu können. Dies wäre hilfreich, um vorrangige Aufgaben im Praxisfeld Schule theoriegeleitet bestimmen zu können und sich so zu den äußerst heterogenen Anforderungen in den Bundesländern, in den Schulaufsichtskreisen und in den einzelnen Schulen positionieren zu können. Zudem ließe sich auf dieser Grundlage bestimmen, welche Voraussetzungen und Bedingungen erfüllt sein müssen, um diese Aufgaben erfüllen zu können: Welche theoretischen Grundlagen sind erforderlich? Welche Verfahren und Materialien sind zweckdienlich? Welche Organisationsformen der Verknüpfung von Unterricht und Sprachförderung sind wünschenswert und herstellbar?

Wenn sprachbehindertenpädagogische Förderung in der Schule der Zukunft keine beliebig zu füllende Leerformel werden soll, dann bedarf es einer fachlich begründeten Verständigung darüber, was sprachbehindertenpädagogische Kompetenz im Kern bedeutet.

Literatur

- Glück, C., & Mußmann, J. (2009). Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität - Entwurf für eine 'Inklusive Sprachheilpädagogik'. *Die Sprachheilarbeit*, 54 (5), 212–219.
- Knebel, U. von (2013a). Sprachbehindertenpädagogische Professionalität in der Inklusiven Schule? Fachgeschichtliche, administrative und professionalitätstheoretische Aspekte.: Mit Beiträgen von Vera Moser, Erwin Breitenbach, Ernst von Kardorff und Mechthild Richter. Berlin: Logos.
- Knebel, U. von (2013b). 100 Jahre Sprachheilschule - Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule. *Praxis Sprache*, 58 (4), 227–234.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2014). Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern - Lehramtszugangsverordnung - LZVO). Berlin (unveröffentlicht).
- Theisel, A., & Glück, C. (2011). Qualitätsmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts in der empirischen Forschung. Aufruf zur Bearbeitung eines Lehrerfragebogens. *Die Sprachheilarbeit*, 56 (5-6), 269–274.

- Theisel, A., & Glück, C. (2012). Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. *Die Sprachheilarbeit*, 57 (1), 24–34.
- Verband Sonderpädagogik e. V. (2008). Standards der sonderpädagogischen Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59 (2), 42–64.